

Herzog, Walter

Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 1, S. 87-108



Quellenangabe/ Reference:

Herzog, Walter: Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang Brezinka - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 1, S. 87-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144722 - DOI: 10.25656/01:14472

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144722>

<https://doi.org/10.25656/01:14472>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 34 – Heft 1 – Januar 1988

I. Essay

HELMUT HEID

Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit 1

II. Thema: Lebenslaufforschung

ACHIM LESCHINSKY

Einführung in den Themenschwerpunkt 19

KLAUS HURRELMANN/
BIRGIT HOLLER/
ELISABETH NORDLOHNE

Die psychosozialen „Kosten“ verunsicherter Status-
erwartungen im Jugendalter 25

HANS-PETER BLOSSFELD

Sensible Phasen im Bildungsverlauf. Eine Längs-
schnittanalyse über die Prägung von Bildungskarrie-
ren durch den gesellschaftlichen Wandel 45

HEINER MEULEMANN

Jugend als Lebensphase – Jugend als Wert. Über die
Politisierung eines kulturhistorischen Begriffs am Bei-
spiel der biographischen Selbstdefinition dreißigjähri-
ger ehemaliger Gymnasiasten 65

III. Diskussion

WALTER HERZOG

Pädagogik als Fiktion? Zur Begründung eines
Systems der Erziehungswissenschaft bei Wolfgang
Brezinka 87

WOLFGANG KEIM

Das nationalsozialistische Erziehungswesen im Spie-
gel neuerer Untersuchungen. Ein Literaturbe-
richt. 109

IV. Rezensionen

- DIETRICH BENNER HARTMUT VON HENTIG: „Humanisierung“ – eine
verschämte Rückkehr zur Pädagogik? 131
- CHRISTOPH LÜTH BURKHARD HOFFMANN (Hrsg.): Allgemeinbildung.
Erprobungen – Entwicklungen – Erfahrungen 135
- ERNST H. OTT LUDWIG DUNCKER: Erfahrung und Methode. Stu-
dien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik
der Schule 137
- ACHIM LESCHINSKY KLAUS RÖDLER: Vergessene Alternativschulen.
Geschichte und Praxis der Hamburger Gemein-
schaftsschulen 1919–1933 141
- HANS SCHEUERL SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT: „Die Kinder, die
waren alle so lieb ...“. Frieda Stoppenbrink-Buch-
holz: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen,
Soziale Demokratin 144
- ANDREAS KRAPP KLAUS HURRELMANN/HARTMUT K. WOLF: Schul-
erfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanaly-
sen von Bildungslaufbahnen 146

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 151

Contents

I. Essay

HELMUT HEID	On the Paradox of the Political Demand for Equal Opportunity in Education 1
-------------	---

II. Topic: Life-course Research

ACHIM LESCHINSKY	Introductory Remarks 19
KLAUS HURRELMANN/ BIRGIT HOLLER/ ELISABETH NORDLOHNE	The Psychosocial Costs Caused by the Adolescents' Feeling of Insecurity as to Their Status Expectations 25
HANS-PETER BLOSSFELD	Sensitive Stages in Educational Careers. A Longitudinal Study on the Influence of Societal Changes on Educational Careers 45
HEINER MEULEMANN	Adolescence as a biographical Stage – Youth as a Value. – On the Politicalization of a Concept in Cultural History, as Shown in the Biographical Self-definition of 30-year-old Former High-school Students 65

III. Discussion

WALTER HERZOG	Educational Theory as Fiction? – On the Theoretical Foundation of Wolfgang Brezinka's System of Educational Science 87
WOLFGANG KEIM	Recent Studies on the Educational System of the "Third Reich". A Review 109

IV. Book Reviews 131

V. Documentation

New Books 151

Pädagogik als Fiktion?

Zur Begründung eines Systems der Erziehungswissenschaft bei WOLFGANG BREZINKA

„Das Erziehen wird immer eine Aufgabe bleiben, die die Menschen zu lösen versuchen müssen, ohne jemals alle Bedingungen für den Erfolg zu kennen.“

WOLFGANG BREZINKA

Zusammenfassung

Unter den zeitgenössischen Pädagogen ist BREZINKA einer der wenigen, die an einer systematischen Pädagogik arbeiten. Dabei geht er in zwei Richtungen vor, wissenschaftstheoretisch und begriffsanalytisch. Die wissenschaftstheoretische Stoßrichtung soll zur Begründung der Pädagogik als Wissenschaft führen. BREZINKA orientiert sich dabei in dogmatischer Weise an der analytischen Wissenschaftstheorie. Die begriffsanalytische Stoßrichtung dient der Explikation und Klärung der Grundbegriffe des erziehungswissenschaftlichen Systems. BREZINKA geht dabei vom faktischen Gebrauch der pädagogischen Sprache in vorwissenschaftlichen Erziehungslehren aus. Insofern ist sein Vorgehen analytisch. Es zeigt sich, daß die beiden Vorgehensweisen zur Begründung eines „Systems der Erziehungswissenschaft“ zu Inkonsistenzen führen. Während BREZINKA im wissenschaftstheoretischen Kontext ein kausalistisches und deterministisches Bild des pädagogischen Handelns zeichnet, gelangt er in seinen begriffsanalytischen Arbeiten an die Grenze eines Verständnisses von Erziehung als offenem, zeitlich strukturiertem Handeln. Aufgrund der mit seiner wissenschaftstheoretischen Position verbundenen impliziten atemporalen Ontologie vermag er jedoch die geschichtliche Struktur des (erzieherischen) Handelns nicht zu fassen. BREZINKAS Programm eines „Systems der Erziehungswissenschaft“ verkommt damit zur Fiktion.

Einleitung

Unter den zeitgenössischen Bemühungen, die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik zu bestimmen, nehmen die Arbeiten BREZINKAS eine besondere Stellung ein. Auch wenn kaum davon die Rede sein kann, daß seinem Programm einer „Erziehungswissenschaft“ breite Anerkennung beschieden wäre, erzwingt der Anspruch, den BREZINKA mit seinen Schriften verbindet, die ihm gebührende Aufmerksamkeit. BREZINKA will ein „System der Erziehungswissenschaft“ begründen, das eine „realwissenschaftliche Synthese“ des pädagogischen Wissens ermöglicht (ME, S. 275)¹. Dies muß schon deshalb imponieren, weil die aktuelle Situation der Pädagogik eher von desintegrativen als von integrativen Tendenzen gekennzeichnet ist. Von einer „systematischen Pädagogik“ jedenfalls ist zur Zeit kaum mehr als der Name und der Anspruch vorhanden (vgl. PASCHEN 1981, S. 21; SCHEUERL 1975, S. 15f.). Zwar ist bei BREZINKA noch 1965 davon die Rede, die „Suche nach einem Gesamtsystem“ verspreche in der Pädagogik genausowenig Erfolg wie in der Philosophie oder in der Soziologie, weshalb sich die Erziehungswissenschaft mit „Theorien mittlerer Reichweite“ (MERTON) bescheiden sollte (kPE, S. 285f.). Doch mittlerweile heißt es, der „Grundriß jenes Systems der Erziehungswissenschaft“, das ihm vorschwebte, sei durchaus erkennbar, auch wenn es von seinem Abschluß „noch weit entfernt“ sei (EEE, S. 3f.; GEW, S. 5). Es scheint daher

angezeigt, auch im Interesse einer Konsolidierung der wissenschaftlichen Pädagogik, BREZINKAS „Entwurf eines Systems der Erziehungswissenschaft“ (ME, S. VII) etwas genauer anzusehen und auf seine Versprechungen hin zu überprüfen.

Was BREZINKA bislang zu einem System der Erziehungswissenschaft vorgelegt hat, sind „wissenschaftstheoretische und begriffsanalytische Vorarbeiten“ (EEE, S. 3). Da „jedem ernst zu nehmenden Entwurf eines Systems“ die „Erörterung wissenschaftstheoretischer, methodologischer und terminologischer Fragen“ vorauszugehen hat (kPE, S. 282), tastet sich BREZINKA in zwei Richtungen an sein System der Erziehungswissenschaft heran: wissenschaftstheoretisch von „oben“ und begriffsanalytisch von „unten“. Zwischen den beiden Stoßrichtungen besteht eine gewisse Spannung. Denn ein „befriedigendes System der Erziehungswissenschaft“ kann nur geschaffen werden, wenn „erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte“ berücksichtigt werden (ME, S. 276). Damit eine „fruchtbare theoretisch-systematische Arbeit“ möglich ist, sind aber „begriffsanalytische Vorarbeiten“ notwendig (GEW, S. 5). Die Arbeit am System der Erziehungswissenschaft wird daher behindert vom „Paradox der Begriffsbildung“, das BREZINKA mit den Worten KAPLANS wie folgt formuliert: „Die genauen Begriffe werden gebraucht, um eine gute Theorie formulieren zu können; aber wir brauchen eine gute Theorie, um zu genauen Begriffen gelangen zu können“ (ME, S. 86f.). Des weiteren kann die definitorische Festlegung des wissenschaftlichen Sprachgebrauchs „... nur in engem Zusammenhang mit der *empirischen Forschung* im Rahmen einer bereits vorausgesetzten Theorie befriedigend gelingen ...“ (KwP, S. 86 – meine Hervorhebung, W. H.). Dem Bau am System der Erziehungswissenschaft stehen daher von Anfang an enorme „technische“ Schwierigkeiten entgegen. Ich werde zeigen, daß es BREZINKA bislang nicht gelungen ist, diese Schwierigkeiten befriedigend zu bewältigen, so daß sich sein Projekt eines „Systems der Erziehungswissenschaft“ im ganzen als gefährdet erweist.

1. Die wissenschaftstheoretische Begründung des Systems der Erziehungswissenschaft

BREZINKA hält den weit verbreiteten Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der Pädagogik und ihrer Relevanz für die Erziehungspraxis „in vieler Hinsicht“ für berechtigt (ME, S. V). Helfen kann „nur eine *Klärung der wissenschaftstheoretischen Grundlagen*“ des Faches (ebd.). Die pädagogischen Satzsysteme müssen an der „Norm der Wissenschaftlichkeit“ (ebd.) geprüft werden, soll die „seit Jahrzehnten schwelende Krise der Erziehungswissenschaft“ (kPE, S. 271) überwunden werden. Doch weshalb befindet sich die Pädagogik in einer Krise, und wie kommt BREZINKA dazu, von der Wissenschaftstheorie eine Überwindung der Krise zu erwarten?

1.1. Von der „traditionellen Pädagogik“ zur „Erziehungswissenschaft“

Die Kritik BREZINKAS an der „traditionellen Pädagogik“ (WEW, S. 166; ME, S. 19, 25 u. ö.) besteht im wesentlichen darin, daß er ihr eine *Vermengung von*

Aussagenkategorien (ME, S. 25ff.; 79f.; 113f.) und einen *mangelnden Informationsgehalt* (WEW, S. 157; ME, S. 23, 88ff., 114) vorwirft. Es ist lediglich eine *Folge* dieser beiden zentralen Mängel, wenn die „traditionelle Pädagogik“ auch in *praktischer Hinsicht* nicht zu genügen vermag, d.h. auch als „Erziehungslehre“ versagt (ME, S. 111, 210f.). Den Grund für das Ungenügen der „traditionellen Pädagogik“ sieht BREZINKA darin, daß sie „allzu verschiedenartigen Zwecken zugleich“ dienen will, so daß sie letztlich keinem ihrer Zwecke überhaupt gerecht wird (ME, S. 25ff.). Von dem, was zu einer Wissenschaft gehört, enthält sie zu wenig, von dem, was nicht dazu gehört, zu viel. Wenn wir die Situation der Pädagogik verbessern wollen, dann haben wir als erstes eine *Entflechtung ihrer Funktionen* vorzunehmen.

Unbestritten scheint die Praxisrelevanz für BREZINKA das höchste Kriterium zur Beurteilung pädagogischer Theorien zu sein. Es ist die „Sorge um die Verbesserung der Erziehungspraxis“, die ihn zur „Kritik an der Pädagogik und zur Frage nach ihren wissenschaftstheoretischen Grundlagen“ führt (ME, S. VI). Eine „Metatheorie der Erziehung“ wird nur solange für fruchtbar erachtet, wie sie „nahe an den Erziehungsproblemen und ihren Lösungsmöglichkeiten bleibt“ (ME, S. VII). Wollen wir die „pädagogischen Satzsysteme“ differenzieren, so liegt es nahe, vom *Handeln des Erziehers* auszugehen. Was aber verstehen wir unter pädagogischem Handeln? Es ist diese Frage, bei der sich erstmals das „Paradox der Begriffsbildung“ bemerkbar macht. Denn die wissenschaftstheoretische Begründung des Systems der Erziehungswissenschaft wäre auf einen expliziten Erziehungsbegriff angewiesen, der aber seinerseits ohne eine ausgearbeitete Erziehungstheorie schwerlich zu definieren ist.

BREZINKA bestimmt das erzieherische Handeln als *zweckrationale* Tätigkeit (vgl. Abschnitte 1.4 und 2.1), was eine erste Differenzierung pädagogischer Wissensformen zuläßt. Denn als Mittel zu einem Zweck setzt das pädagogische Handeln „... Wissen über das, was der Handelnde erreichen will ..., und wie es erreicht werden kann, voraus“ (ME, S. 6). Damit sind zwei Typen pädagogischen Wissens genannt: Wissen um pädagogische *Zwecke* (Werte und Normen) und Wissen um die *Mittel* zur Erreichung der Zwecke. BREZINKA spricht vom „philosophischen Wissen über Erziehung“ und vom „wissenschaftlichen Wissen über Erziehung“ (ME, S. 27). Daneben wird auch ein „praktisches Wissen über Erziehung“ zugelassen (vgl. ebd.). So kommt es zur Dreiteilung der „traditionellen Pädagogik“ in „Erziehungswissenschaft“, „Philosophie der Erziehung“ und „Praktische Pädagogik“².

Die drei Arten von Erziehungstheorie führen zur *Desintegration* der Pädagogik. BREZINKA sieht keine Möglichkeit einer übergreifenden Vereinigung der verschiedenen pädagogischen Satzsysteme in einem „Gesamtsystem des pädagogischen Wissens“ (ME, S. 273). In der „Praktischen Pädagogik“ lassen sich zwar ebenfalls „Synthesen des pädagogischen Wissens“ bilden, doch diese Synthesen sind selektiv und begrenzt durch die praktische Zielsetzung der betreffenden „Erziehungslehren“; für die Praktische Pädagogik wird daher „kein Anspruch darauf erhoben, ein theoretisches Gesamtsystem des pädagogischen Wissens zu sein“ (ME, S. 274). Dieser Anspruch gilt aber ausdrücklich für die *Erziehungswissenschaft*, denn „alles, was in bezug auf Erziehung überhaupt erkennbar ist, (kann) im System der Erziehungswissenschaft Platz finden“ (ME, S. 275).

1.2. Metatheorie der Erziehung und Philosophie der Erziehung

Damit sind Ort und Stellenwert des „Systems der Erziehungswissenschaft“ im Kontext der verschiedenen pädagogischen Satzsysteme bestimmt. Um das System zu begründen, glaubt BREZINKA auf die *Wissenschaftstheorie* angewiesen zu sein. Nur wenn man „erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Gesichtspunkte“ berücksichtigt, kann ein „befriedigendes System der Erziehungswissenschaft“ geschaffen werden (ME, S. 276). Dabei soll es die „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie“ sein (ME, S. 34f., 73, 192), die der Erziehungswissenschaft die notwendigen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkte erschließt.

Doch BREZINKA verbindet mit der Wahl der analytischen Wissenschaftstheorie weitergehende Ansprüche. Er will nämlich nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern die „Metatheorie der Erziehung“ im ganzen vom wissenschaftstheoretischen Standpunkt der analytischen Philosophie aus behandeln (ME, S. 35, 73). Die „Metatheorie der Erziehung“ ist jene „kritisch-normative Theorie“ zweiter Stufe, die die *verschiedenen Klassen von Erziehungstheorien* zu ihrem Gegenstand hat (ME, S. VI, 36). Daraus ergibt sich die eigenartige Konsequenz, daß eine „Wissenschaftslehre“ nicht nur zur Kritik von *wissenschaftlichen*, sondern auch von philosophischen und praktischen Satzsystemen beigezogen wird. Obwohl die drei pädagogischen Satzsysteme „*verschiedenen Zwecken*“ dienen sollen (ME, S. 27), werden sie an *einer* Norm, der „Norm der Wissenschaftlichkeit“ (ME, S. V), gemessen.

Daß BREZINKA die drei Klassen von Erziehungstheorien tatsächlich an *einer* Norm mißt, zeigt sich anschaulich am Beispiel seiner Darstellung des *philosophischen* Wissens über Erziehung. Von einer Philosophie der Erziehung würden wir intuitiv-erweise Aussagen über Phänomene der *Erziehung* erwarten, in Analogie zu einer *Wissenschaft* der Erziehung. Doch für BREZINKA ist die Philosophie in erster Linie *Erkenntnistheorie* (ME, S. 190). Eine phänomenologische, hermeneutische oder dialektische Philosophie werden abgelehnt, weil sie Erkenntnisansprüche stellen, die – gemessen am Maßstab der Wissenschaftlichkeit – nicht einlösbar sind (ME, S. 192). Die Philosophie hat keine eigene Erkenntnismethode und verfügt nicht über einen „Gegenstand nach Art der Einzelwissenschaften“ (ME, S. 193). Als Erkenntnistheorie ist sie „keine empirische Wissenschaft, sondern ... eine normative ... Disziplin“ (ME, S. 32). Sie ist „den wissenschaftlichen wie den nicht-wissenschaftlichen Theorien gegenüber als eine *Metatheorie* anzusehen“ (ME, S. 193).

Dadurch entsteht die Paradoxie, daß die Philosophie (der Erziehung) qua Metatheorie (der Erziehung) zu einem ihrer eigenen Gegenstände wird. Denn die Metatheorie wird von BREZINKA ausdrücklich als *Philosophie*, nämlich als „analytische“ bzw. „(erkenntnis-)kritische“ Philosophie bezeichnet (ME, S. 193f.), deren Aufgabenbereich „die Theorie der Erkenntnis und die Kritik von Erkenntnisansprüchen (ist)“ (ME, S. 193). Folglich ist die „Metatheorie der Erziehung“ eine „Philosophie pädagogischer Aussagensysteme“ (PEW, S. V.) bzw. eine „analytisch-erkenntniskritische Philosophie pädagogischer Satzsysteme“ (ME, S. 199), womit sie sich mit ihren eigenen Mitteln begründet.

Wäre die „Philosophie der Erziehung“ tatsächlich identisch mit der „Metatheorie der Erziehung“, dann gäbe es im strikten Sinne kein „philosophisches Wissen über Erziehung“ (ME, S. 27) und damit keine „philosophischen Erziehungstheorien“. Doch BREZINKA will die Erziehungsphilosophie nicht vollständig auf die Metaebene abschieben. Neben einer Philosophie als „Metatheorie“ wird auch eine „normative Philosophie“ (Ethik) zugelassen. Dieser geht es um *praktische* Fragen, für die die Wissenschaften nicht zuständig sind (ME, S. 195). „Was wirklich gebraucht wird, sind Antworten auf die Wert- und Normfragen, die beim erzieherischen Planen und Handeln auftreten. Nach meiner Auffassung besteht der Zweck der Philosophie der Erziehung darin, für die Wert- und Normorientierung der Erzieher und Erziehungspolitiker das zu leisten, was innerhalb der Empirischen Erziehungswissenschaft nicht geleistet werden kann“ (ME, S. 203).

Damit erweist sich auch die „normative Philosophie der Erziehung“ als Konsequenz der *einen* Norm, an der BREZINKA die Erziehungstheorien messen will. Denn mit der Orientierung an der „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie“ werden für eine *wissenschaftliche* Theorie der Erziehung ausschließlich deskriptive Sätze zugelassen (vgl. Abschnitt 1.3), so daß sich für eine Theorie, die „zur Anleitung der Erzieher“ geschaffen werden soll (GEW, S. 12), das Desiderat der Begründung normativer und präskriptiver Sätze ergibt. Die „Philosophie der Erziehung“ hat keinen *eigenen* Zweck; sie ist nur möglich als normative Disziplin, um die Leerstelle zu füllen, die die Erziehungswissenschaft als „Theorie des erzieherischen Handelns“ hinterläßt³.

Mit diesen Ausführungen zum Stellenwert der „Philosophie der Erziehung“ im Kontext von BREZINKAS Dreiteilung der pädagogischen Satzsysteme zeigt sich bereits, daß der analytischen Philosophie nicht eine methodische, sondern eine *dogmatische* Funktion zukommt. Im Zentrum der „Metatheorie der Erziehung“ steht die Erziehungswissenschaft und ihre Begründung mit Hilfe der analytischen Wissenschaftstheorie. Andere pädagogische Satzsysteme werden entsprechend qualifiziert bzw. instrumentalisiert. Insofern ist BREZINKAS Charakterisierung seiner „Metatheorie der Erziehung“ als „auf Erziehungstheorien angewandte Logik“ (ME, S. 36) irreführend. Zwar entspricht dies genau der Formulierung, die STEGMÜLLER zur Kennzeichnung der analytischen Wissenschaftstheorie gebraucht: „Wissenschaftstheorie ist angewandte Logik . . .“ (STEGMÜLLER 1973, S. 7f.). Doch BREZINKA unterschlägt die Voraussetzungen, die die analytische Wissenschaftstheorie bei dieser Selbstcharakterisierung macht. Diese ist nämlich nicht eine auf jede Art von Theorien, sondern ausdrücklich auf *wissenschaftliche* Theorien angewandte Logik. Der analytische Wissenschaftstheoretiker geht vom „Faktum der Wissenschaft“ aus (vgl. KAMLAH 1980, S. 41; STEGMÜLLER 1973, S. 24). Die Frage nach der *Existenzberechtigung* einer wissenschaftlichen Disziplin ist ihm „*keine* sinnvolle wissenschaftstheoretische Frage“ (STEGMÜLLER 1973, S. 24 – meine Hervorhebung, W. H.).

Für BREZINKA aber ist genau *dies* die entscheidende Frage. Die Pädagogik soll endlich zur Wissenschaft werden. Mit Hilfe der „Metatheorie der Erziehung“ werden daher wissenschaftliche Sätze über Erziehung nicht (logisch) analysiert, sondern (normativ) *begründet*. Diese „wahre“ Motivation BREZINKAS zeigt nochmals, daß in seiner „Metatheorie“ nicht wirklich eine Differenzierung pädagogi-

scher Satzsysteme, die je an *ihrem* Zweck gemessen würden, zur Diskussion steht, sondern die Begründung eines „Systems der Erziehungswissenschaft“, an dessen Norm *jede* Art von Erziehungstheorie gemessen wird⁴.

1.3. Die Konstruktion des Systems der Erziehungswissenschaft mit den Mitteln der analytischen Wissenschaftstheorie

BREZINKAS Entscheidung zugunsten der „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie“ führt zu einer Bestimmung des *Zwecks* der Wissenschaft: Zweck der Wissenschaft ist die „wissenschaftliche Erkenntnis“ (ME, S. 100). Diese verhilft uns zu einer „Vermehrung unseres Wissens über die Welt“ (ME, S. 34) und damit zu einem „Verständnis der Welt“ (ME, S. 130). Folglich wird auch von der Erziehungswissenschaft „... nicht mehr, aber auch nicht weniger erwartet als möglichst umfassendes und hinreichend gut bestätigtes Wissen“ (ME, S. 104). Die Erziehungswissenschaft ist nur möglich als „Realwissenschaft“, d. h. als „empirische“ oder „Erfahrungs-Wissenschaft“ (EEW, S. 347; ME, S. 118; EEE, S. 79; WEW, S. 157).

Wissen im Sinne erfahrungswissenschaftlicher Erkenntnis verlangt nach Beschreibung und Erklärung dessen, was ist (ME, S. 4, 56, 108). Eine Erklärung gibt die *Ursache* oder die *Bedingung* eines Phänomens an (ME, S. 56). Erklärungen basieren auf Gesetzesaussagen (ME, S. 124, 154f.). Ein Gesetz „... hat die logische Form eines räumlich und zeitlich unbeschränkten (universellen) Bedingungssatzes. Es drückt eine ‚wenn-dann-immer-und-überall-Beziehung‘ aus“ (ME, S. 121). Idealerweise sucht auch die Erziehungswissenschaft nach Gesetzen, weshalb ihr wichtigster Bereich als „nomothetische Erziehungswissenschaft“ bezeichnet werden kann (ME, S. 105, 107)⁵.

Der Zweck einer empirischen Wissenschaft liegt jedoch nicht allein in der Aufstellung und Prüfung von Gesetzeshypothesen, sondern auch „in der Verbindung bewährter Gesetzeshypothesen zu *Theorien*“ (ME, S. 108 – meine Hervorhebung, W. H.). Eine wissenschaftliche *Theorie der Erziehung* ist daher „ein System solcher logisch miteinander verbundenen, mehr oder weniger gut bestätigten Gesetzeshypothesen“ (GEW, S. 22). Da jede Theorie in einer *Sprache* formuliert wird, kann man Theorien auch als „Systeme von Sätzen“ bzw. „Satzsysteme“ bezeichnen (vgl. ME, S. 116). Als wissenschaftliche Sätze werden jedoch nur „informativische Sätze in deskriptiver Sprache“ (PEW, S. 68) zugelassen, d. h. Sätze, welche Gegenstände und Sachverhalte „so genau wie möglich“ *darstellen* (ME, S. 18, 25, 78f.). Damit gelten als wissenschaftliche Erkenntnis allein „... Aussagen, die durch Sätze über Beobachtungsergebnisse (oder über Tatsachen) begründet (oder bestätigt) sind“ (ME, S. 100).

Will die Erziehungswissenschaft zu einer Erfahrungswissenschaft werden, hat sie nach „Konditionalsätzen“ (ME, S. 104) zu suchen, in denen die „notwendigen und hinreichenden Bedingungen“ (EEE, S. 207) des Eintretens eines Ereignisses angeführt sind. Mittels solcher Sätze können wir die Welt nicht nur erklären, sondern auch „beherrschen“ (vgl. ME, S. 125). Denn aus Theorien lassen sich durch logische Umformung *technologische* Aussagen gewinnen, die ein zweckrationales Eingreifen in die Wirklichkeit ermöglichen (ME, S. 124, 142f.; KwP, S. 88). Ein technologi-

ches Problem wird dadurch gelöst, daß der Zweck einer Handlung mit der Dann-Komponente einer Gesetzesaussage gleichgesetzt wird, so daß die Wenn-Komponente der Gesetzesaussage als Handlungs-Mittel zugänglich wird (vgl. ME, S. 164f.)⁶. Damit hat die von der „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie“ angeleitete Konstruktion des Systems der Erziehungswissenschaft zu jenem Punkt geführt, an dem eine Verbindung der (formalen) Struktur der erziehungswissenschaftlichen Theorie mit der (inhaltlichen) Bestimmung des Erziehungsbegriffs als zweckrationales Handeln möglich wird. Wie aber sieht diese Verbindung von Handlung und Gesetz im einzelnen aus?

1.4. Erzieherisches Handeln als Kausalbeziehung

Im Kontext der wissenschaftstheoretischen Begründung seines Systems erläutert BREZINKA den Erziehungsbegriff nur ansatzweise. Das Erziehen ist ein Handeln, das einen bestimmten Zweck verfolgt, nämlich „in einem oder in mehreren anderen Menschen eine bestimmte Wirkung hervor(zu)bringen“ (ME, S. 42). Erziehung kommt „... nur unter der Voraussetzung zustande ... , daß der Persönlichkeit eines Menschen, wie sie ist, das Bild einer in irgendeiner Hinsicht vollkommeneren Persönlichkeit gegenübergestellt wird, zu der man ihn machen will“ (ME, S. 44). Maßstab der Vollkommenheit ist die Wertordnung des Erziehers bzw. seines Auftraggebers (ME, S. 64)⁷.

Soll die Erziehung ihr Ziel erreichen, so genügt es nicht, daß der Erzieher im konkreten Fall *glaubt*, seine Handlungen seien ein geeignetes Mittel zur Herbeiführung der gewünschten Persönlichkeitsverfassung eines Educanden. Vielmehr hängt die Realisierbarkeit eines Erziehungsziels davon ab, „daß der Erzieher *weiß*, wie das Ziel erreicht werden kann“ (GEW, S. 149). Das „Problem der Wirkung von erzieherischen Handlungen und Erziehungseinrichtungen“ ist daher von zentraler Bedeutung für die Erziehungswissenschaft (vgl. EEE, S. 79). Sie hat festzustellen, ob bestimmte erzieherische Handlungen „tatsächlich zur Verwirklichung des Bezweckten beitragen“ (ME, S. 62). Um diese Aufgabe zu lösen, begreift sie die Zweck-Mittel-Relationen als *Kausalbeziehungen*. Ihr „zentrales Problem“ liegt daher in den Ursachen für Erfolg und Mißerfolg von Erziehung (ebd.).

Um dieses „zentrale Problem“ zu bearbeiten, ist es allerdings notwendig, über die Bestimmung des Gegenstandes der Erziehungswissenschaft als „erzieherische Zweck-Mittel-Beziehungen“ hinauszugehen. Der „Wirklichkeitsausschnitt, der als Gegenstand der Erziehungswissenschaft“ anzusehen ist, muß „mehr umfassen als bloß das erzieherische Handeln“ (EEE, S. 15). Denn man kann über die möglichen und tatsächlichen Wirkungen der Erziehung „... so lange nichts sagen, wie man die erzieherischen Handlungen ohne Rücksicht auf konkurrierende Reize und isoliert von dem verwickelten System unkontrollierter Lernvorgänge, in das der Erzieher mit ihnen einzugreifen versucht, betrachtet“ (EEE, S. 20). Eine „realitätsnahe Theorie der Erziehung“ muß „... die Untersuchung *aller* Bedingungen einschließen, die für das Erreichen von Erziehungszielen ... relevant sind“ (GEW, S. 69, 99). Das aber ist ein hoher Anspruch. Denn am Erfolg einer erzieherischen Handlung ist „in gewissem Sinne ... die ganze Welt ... beteiligt“ (EEE, S. 202), so daß ein Erzieher letztlich Kenntnis des *Weltganzen* haben muß, will er sein Handeln

rational planen. Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist „die für die Erreichung von Erziehungszielen bedeutsame Wirklichkeit“ (EEE, S. 18), doch dies ist beinahe die ganze Wirklichkeit. „Es gibt tatsächlich kaum irgendwelche Bereiche des sozialen und kulturellen Lebens, die für den Erzieher ohne Bedeutung wären“ (PeW, S. 194). Bei BREZINKA ist die Erziehungstheorie noch kaum weiter als bei JEAN PAUL⁸.

Wären wir im Besitz von erziehungstheoretischem Wissen solcher Art, könnten wir pädagogische Technologien entwickeln, die dem Erzieher sagten, wie sich ein Educand mit angebbarer Wahrscheinlichkeit von einem Zustand Z1 in einen davon verschiedenen und vom Erzieher gewünschten Zustand Z2 überführen ließe. Denn im Idealfall ermöglichen uns erziehungswissenschaftliche Theorien Voraussagen der folgenden Art: „... wenn bestimmten Educanden gegenüber unter bestimmten Umständen in bestimmter Weise gehandelt wird, dann werden bestimmte Veränderungen in ihrer Persönlichkeit erfolgen“ (GEW, S. 13). Aufgrund solcher Gesetzes-hypothesen ließe sich das pädagogische Geschehen als „... ein kausaler Zusammenhang zwischen dem erzieherischen Handeln und den Lernvorgängen beziehungsweise Lernergebnissen im Schüler ...“ (EEE, S. 83) betrachten. Das Handeln des Erziehers würde das Lernen des Educanden *determinieren*. Die umfassende Synthesierung des Educanden wäre möglich.

1.5. Die Erziehungswissenschaft als technologische Wissenschaft

Es kann nicht erstaunen, daß eine Erziehungswissenschaft mit diesen praktischen Möglichkeiten eine „*technologische Wissenschaft*“ genannt wird (ME, S. 60). Die Erziehungswissenschaft ist keine „reine“ Wissenschaft, deren Erkenntnisse erst sekundär „angewandt“ würden. Vielmehr ist sie von vornherein als „Sekundärwissenschaft“ (EEE, S. 82) konzipiert, „die auf den Gesetzmäßigkeiten, die von mehreren Primärwissenschaften erforscht werden, aufbauen muß“ (ebd.). Insbesondere die Psychologie ist ihre eigentliche Grundlagenwissenschaft, denn „die Erziehungswissenschaft (baut) auf der Psychologie in ihrer ganzen Breite ... auf“ (ME, S. 67). Die Existenz der Erziehungswissenschaft ist nur *pragmatisch* legitimiert, durch „die Zusammengehörigkeit erzieherischer Probleme und ... deren Bedeutung für die Gesellschaft“ (ME, S. 70).

Angesichts dieser im Kern praktischen Orientierung der Erziehungswissenschaft mutet es eigenartig an, wenn BREZINKA zwischen theoretischen und praktischen Zwecken scharf unterscheiden will, und meint, praktische Zwecke seien „einer Erfahrungswissenschaft fremd“ (ME, S. 10). Denn offensichtlich sind es gerade *praktische* Zwecke, die die formale Struktur der (theoretischen) Erziehungswissenschaft bestimmen: „In der theoretischen Erziehungswissenschaft (sic) geht es ... darum, jene Gesetzmäßigkeiten zu entdecken, die als Grundlage für die Kritik an der praktizierten Erziehung wie für die Planung möglicher besserer Erziehung gebraucht werden“ (ME, S. 63). Entgegen BREZINKAS anderslautenden Beteuerungen (KwP, S. 75; ME, S. 242) ist die „Theorie von der Erziehung“ *in ihrem Kern* als „Theorie für die Erziehung“ angelegt.

Was der wissenschaftlichen Theorie der Erziehung allerdings fehlt, um praktisch brauchbar zu sein, sind normative bzw. präskriptive Sätze. Doch für die Begründung

von Normen ist die Philosophie der Erziehung zuständig (vgl. Abschnitt 1.2). Eine *wissenschaftliche* und eine *philosophische* Theorie der Erziehung müßten daher das erzieherische Handeln ausreichend begründen lassen. Weshalb unterscheidet dann BREZINKA noch eine dritte Klasse von Erziehungstheorien, die er unter dem Titel „Praktische Pädagogik“ zusammenfaßt (vgl. Abschnitt 1.1)? Vielleicht, weil wir nicht warten können, bis die Erziehungswissenschaft und die Philosophie der Erziehung eine praktisch brauchbare Theorie entwickelt haben (ME, S. 239)? Mag sein, daß dies eine Rolle spielt. Doch scheint es auch eine Unsicherheit über die *Möglichkeit* der Erziehungswissenschaft zu sein, die BREZINKA einer Praktischen Pädagogik das Wort reden läßt.

1.6. Über die Möglichkeit der Erziehungswissenschaft

Schon was die *Wirklichkeit* der Erziehungswissenschaft anbelangt, ist BREZINKA mehr als deutlich: Die „Pädagogik als Wissenschaft“ steckt noch „in den Anfängen“ (KwP, S. 84; EEE, S. 17). Für eine „wissenschaftliche Theorie der Erziehung“ gibt es nur „einige spärliche Ansätze“ (EEE, S. 77, 195). Die „Erziehungswissenschaft“ existiert nur als Programm, „nicht als einheitliche, relativ ausgereifte Wissenschaft mit hinreichend gesichertem Erkenntnisstand“ (EwG, S. 193f., vgl. schon EEW, S. 347). Folglich wissen wir im Einzelfall „über den Bedingungs-zusammenhang, in den wir eingreifen, wenn wir erziehen, fast nichts“ (EEE, S. 198).

Diese Formulierungen weisen auf ein *vorläufiges* Defizit der Erziehungswissenschaft hin. Eine wissenschaftliche Theorie der Erziehung wäre demnach nicht unmöglich, wenn auch noch nicht vorhanden. Schon eher defensiv ist der Hinweis auf die „Komplexität“ der Erziehungswirklichkeit. Die „ungeheure Komplexität“ der für das Erreichen von Erziehungszielen bedeutsamen Wirklichkeit (WK, S. 89; EEE, S. 15f., 115) bringt es mit sich, daß das Ideal eines „kontrollierten Experiments“ in der erziehungswissenschaftlichen Forschung „wegen der zahlreichen unkontrollierbaren Variablen selten erreichbar (ist)“ (EEE, S. 31).

Doch BREZINKA sieht für die Erziehungswissenschaft auch „gegenstandsbedingte Schwierigkeiten“ (ME, S. 142). Der Grund, weshalb es „wissenschaftliche Theorien im strengen Sinne ... bis jetzt fast nur in den Naturwissenschaften (gibt)“ (ME, S. 137), liegt in den Besonderheiten des sozialwissenschaftlichen Gegenstandes. Vor allem die Unbeobachtbarkeit des Psychischen und die Einmaligkeit und Veränderlichkeit sozialer Phänomene erschweren die Theoriebildung in den Sozialwissenschaften⁹ (ME, S. 139f.). Zwar sollen diese Schwierigkeiten keine unüberwindbaren Hindernisse darstellen, um auch in der Erziehungswissenschaft zu einem Gesetzeswissen zu gelangen (ME, S. 140ff.), doch gibt es ein weiteres Problem: Den erziehungswissenschaftlichen wie allen sozialwissenschaftlichen und den meisten naturwissenschaftlichen Theorien mangelt es an *Geschlossenheit* und *Vollständigkeit*. Vollständig wäre ein Wissen dann, wenn die notwendigen und hinreichenden Bedingungen einer Erscheinung bekannt wären. Diese Art von Wissen wäre nötig, wollten wir technologisch brauchbare Anweisungen formulieren, denn die Erfolge erzieherischer Handlungen können „... um so sicherer vorausberechnet und geplant werden ..., je vollständiger die Bedingungen bekannt sind, von denen sie abhängen“ (EEE, S. 202). Am meisten erwünscht ist daher „... die Kenntnis von

Beziehungen zwischen Determinanten (,Ursachen') und Resultanten (,Wirkungen') nach dem Schema: ,wenn A, dann B, ungeachtet alles anderen“ (ME, S. 153). Doch die Erwartung eines vollständigen und sicheren pädagogischen Wissens ist „utopisch“ (vgl. ebd.). „Es ist *unmöglich*, zu einer vollständigen Erkenntnis der Kausalzusammenhänge zu gelangen, die im Einzelfall für die Entstehung aller jener Dispositionen (oder Dispositionsgefüge) relevant sind, welche von Erziehern bezweckt werden“ (EEE, S. 137 – im Original ganzer Satz hervorgehoben).

Das aber ist ein starker Schlag gegen die Möglichkeit eines Systems der Erziehungswissenschaft. Denn bei der Erziehung hat man es immer mit *Individuen* zu tun, „über deren *individuelle* Lernfähigkeit man etwas wissen möchte“ (EEE, S. 197). Deshalb soll die Erziehungswissenschaft ja auch „... Gesetzmäßigkeiten ... entdecken, denen die *individuellen* Phänomene in der psychischen und sozialkulturellen Wirklichkeit folgen“ (GEW, S. 22 – meine Hervorhebung, W. H.). Wenn aber „in Wirklichkeit ... *nie* alle Bedingungen, die in einer Erziehungssituation gegeben sind, bekannt (sind)“, und wenn es „*grundsätzlich* ausgeschlossen (ist), ein *individuelles* Ereignis vorhersagen zu können“ (ME, S. 161 – erste und zweite Hervorhebung von mir, W. H.), dann erweist sich BREZINKAS System der Erziehungswissenschaft als Fiktion. Das Ziel der Erziehungswissenschaft, „... Erkenntnisse über die Beziehungen zwischen genau bestimmten Zwecken, genau bestimmten Mitteln und den Wirkungen dieser Mittel auf genau bestimmte Educanden unter genau bestimmten Umständen ...“ (ME, S. 210) zu gewinnen, ist nicht erreichbar. Es scheint als lasse BREZINKA ein „System der Praktischen Pädagogik“ (ME, S. 274) genau deshalb zu, weil er den fiktiven Charakter seines Systems der Erziehungswissenschaft spürt¹⁰.

2. Die begriffsanalytische Begründung des Systems der Erziehungswissenschaft

Die zweite Richtung, in der BREZINKA an einem „System der Erziehungswissenschaft“ arbeitet, ist begriffsanalytisch. Zwar liefern uns Begriffe und Definitionen „... nicht die geringste Information über Tatsachen, aber wir brauchen sie als Mittel der Präzisierung, um wissenschaftlich tätig sein zu können“ (WEW, S. 163). Auch das System der Erziehungswissenschaft braucht daher ein „System erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe“ (GEW, S. 103). Dies auch deshalb, um überhaupt zu einer *Gestalt* zu finden. Denn wenn in der wissenschaftstheoretischen Stoßrichtung lediglich festgestellt werden kann, „daß ... als ‚Erziehungswissenschaft‘ ... Aussagensysteme bezeichnet (werden), die in intersubjektiv nachprüfbaren Sätzen über den Wirklichkeitsbereich (Objektbereich) ‚Erziehung‘ informieren“ (PEW, S. 34; EEW, S. 347), dann fehlt eine Auskunft darüber, *was* dieser Objektbereich „Erziehung“ überhaupt ist. Eine „fruchtbare theoretisch-systematische Arbeit“ in der Erziehungswissenschaft ist daher nur möglich, wenn auch „begriffsanalytische Vorarbeiten“ geleistet werden (GEW, S. 5; KwP, S. 85).

2.1. Die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft

Begriffsanalyse heißt nicht, bei Null anfangen. Wir können weder mit einem reinen Denken noch mit einer reinen Erfahrung beginnen. Die „Grundbegriffe der

Erziehungswissenschaft“, die BREZINKA untersucht, werden daher nicht als neue Termini eingeführt, sondern „sind bereits im Gebrauch“ (GEW, S. 31). Sie stammen weitgehend aus der Praktischen Pädagogik (vgl. GEW, S. 23). Doch insofern die Erziehungswissenschaft „einen anderen Zweck hat als die Praktische Pädagogik“ (GEW, S. 21), nämlich ausschließlich den, über ihren Gegenstandsbe-
 reich zu *informieren* (vgl. Abschnitt 1.3), gilt es, „die pädagogische Alltagssprache soweit zu klären, zu verbessern und zu ergänzen, daß sie für die Erziehungswissenschaft brauchbar wird“ (ME, S. 81). Die Klärung der alltagssprachlichen Begriffe erfolgt durch „Bedeutungsanalysen, Begriffsexplikationen und Definitionen“ (ME, S. 82). Das aber ist nicht möglich ohne ein vorgängiges *Wissen* über den Objektbe-
 reich, auf den sich ein Begriff bezieht. Ein Begriff wird „rekonstruiert“ in Abhängig-
 keit davon, „was wir über den Gegenstand, für den er steht, wissen“ (GEW, S. 28). Da aber ein *wissenschaftliches* Wissen mit Hilfe der Erziehungswissenschaft erst erarbeitet werden soll, muß das Wissen, das in die „Begriffsexplikation“ eingeht, aus der Praktischen Pädagogik stammen.

Während BREZINKA im Rahmen seiner wissenschaftstheoretischen Begründungsar-
 beit weitgehend ohne Kontakt zur „Erziehungswirklichkeit“ bleibt, dringen im
 Kontext seiner begriffsanalytischen Begründung des Systems der Erziehungswissen-
 schaft „Vorverständnisse“ von Erziehung und pädagogischem Handeln in die
 Erziehungswissenschaft ein, die der pädagogischen Praxis entstammen. Insofern
 liegt eine *induktive* Begründung der Erziehungswissenschaft vor¹¹. Es ließe sich auch
 von einer „analytischen Begründung“ sprechen. Denn anders als im Kontext seiner
 „Metatheorie“, wo BREZINKA entgegen seiner Beteuerung nicht analytisch, son-
 dern dogmatisch vorgeht, ist seine Methode im Kontext der Begriffsanalyse
 tatsächlich analytisch, da er gegebene pädagogische Begriffe untersucht.

Der „höchste und allgemeinste Begriff der Erziehungswissenschaft“ ist der Begriff
 der *Erziehung* (GEW, S. 95). Seine Explikation führt BREZINKA dazu, die Erzie-
 hung als ein *Handeln* einzuführen, das *absichtsvoll* und auf die *Verbesserung von*
Menschen gerichtet ist (EEE, S. 11f., 148). In der abschließenden Formulierung
 heißt es: „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen
 versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgend-
 einer Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestand-
 teile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet
 werden, zu verhüten“ (GEW, S. 95). Das „Gefüge der psychischen Dispositionen“
 geht auch in die Präzisierung des Begriffs *Erziehungsziel* ein: „Unter einem
 Erziehungsziel wird eine Norm verstanden, die eine für Educanden als Ideal
 gesetzte psychische Disposition (oder ein Dispositionsgefüge) beschreibt und vom
 Erzieher fordert, er solle so handeln, daß der Educand befähigt wird, dieses Ideal so
 weit wie möglich zu verwirklichen“ (GEW, S. 155). Erziehungsziele entsprechen
 dem „beabsichtigten“, „angestrebten“ oder „gewollten Ergebnis“ bzw. der „beab-
 sichtigten Wirkung“ einer erzieherischen Handlung (EEE, S. 88, 108; GEW,
 S. 112). Das als Zweck pädagogischen Handelns zu verwirklichende „psychische
 Dispositionsgefüge eines Educanden“ (GEW, S. 133) bezeichnet BREZINKA auch
 als „Persönlichkeit“ (EEE, S. 149, 188; ME, S. 45; GEW, S. 75, 114), so daß sich
 als Ziel der Erziehung bestimmte „Verfassungen“, „Zustände“ oder „Endzustände
 der Persönlichkeit“ bzw. ein „bestimmter Zustand der Gesamtpersönlichkeit“ von
 Educanden ergibt (EEE, S. 86f., 90, 102, 186; GEW, S. 112f., 128, 141).

Betreffen die Erziehungsziele das „Seinsollen“ (GEW, S. 141) bzw. den „Soll-Zustand“ von Educanden (EEE, S. 11f., 14, 78; GEW, S. 85, 113, 155), so läßt sich das erzieherische Handeln auch als Transformation eines „Ist-Zustandes“ bzw. „unvollkommenen Zustandes“ (EEE, S. 34) in einen „Soll-Zustand“ bzw. einen „seelischen Endzustand“ (EEE, S. 87) bestimmen (GEW, S. 147, 151): „Wer erzieht, ... handelt in der Absicht, den Educanden aus einem psychischen Zustand 1 in einen davon verschiedenen Zustand 2 zu bringen“ (GEW, S. 80).

Sind die Begriffe „Erziehung“ und „Erziehungsziel“ geklärt, ergibt sich zwanglos eine Definition von „Erziehungsmittel“. Denn „Erziehungsmittel“ sind nichts anderes als jene erzieherischen Handlungen, die zur Verwirklichung konkreter Erziehungsziele ausgeführt werden (vgl. GEW, S. 145). Insofern ein Mittel „alles (ist), was zum Ziel führt“ (EEE, S. 110) und insofern Erziehung immer „Mittel zu einem Zweck“ ist (EEE, S. 14, 107, 127, 149, 187, 210, 213; EwG, S. 37, 69, 99; ME, S. 54, 59), erübrigt sich der Terminus „Erziehungsmittel“ (vgl. EEE, S. 127ff.). Die beiden Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft sind *Erziehung* und *Erziehungsziel*¹².

2.2. Erziehung als Versuch

Interessant an BREZINKAS Explikation des Erziehungsbegriffs ist dessen Rekonstruktion als Versuchs- bzw. „Probierhandlungen“ (EEE, S. 77, 104). Mit Erziehung sind immer Handlungen gemeint, „durch die der Handelnde *versucht*, die Persönlichkeit des Educanden zu ändern“ (GEW, S. 87). Das Erziehen des Erziehers entspricht dem Behandeln des Arztes: „... in beiden Fällen bleibt offen, ob es Erfolg hat“ (GEW, S. 50). Der Erfolg eines Versuchs hängt von Faktoren außerhalb seiner selbst ab (vgl. GEW, S. 88). „In gewissem Sinne ist die ganze Welt daran beteiligt“ (EEE, S. 202). Würde der Erzieher um „die ganze Welt“, dann bliebe sein Handeln kein bloßer Versuch (vgl. Abschnitt 1.3 und 1.4).

Wenn pädagogische Handlungen „ausnahmslos *Versuche* (sind), etwas in anderen Menschen zu bewirken“ (EEE, S. 188), dann wird die Erziehung als „Absichtsbegriff“ eingeführt. Nicht die tatsächliche *Verwirklichung* einer erzieherischen Absicht ist entscheidend für den Erziehungsbegriff, sondern allein die *Intention der Zielerreichung*. Erziehung ist „Handlung ohne Rücksicht auf den Erfolg“ (GEW, S. 61). Der Grund, weshalb BREZINKA die Erziehung als „Absichtsbegriff“ und als Versuch einführt, liegt darin, daß er dem Erzieher keine Verfügung über die Ergebnisse seines Handelns zumessen will. Erzieherische Handlungen „... können unter günstigen Umständen mehr oder weniger gelingen; sie können aber auch zu Wirkungen führen, die ganz anders sind als jene, die man gewollt hat“ (EEE, S. 188).

Die Folge dieser Explikation des Erziehungsbegriffs ist dessen totale *Subjektivierung*. Wenn die Erziehung nur in der *Absicht* zu erziehen besteht, dann zeichnen sich erzieherische Handlungen „gegenüber anderen Handlungen allein durch das nicht-beobachtbare (subjektive) Merkmal der Förderungsabsicht des Handelnden aus“ (GEW, S. 96). Die pädagogische Handlung wird als „*Willenserlebnis*“ (EEE, S. 106) und *Bewußtseinsphänomen* erschlossen, das allein dem Erzieher zugänglich ist. Folglich ist auch der Bezugsrahmen des Zweck-Mittel-Schemas *subjektiv* (EEE,

S. 115): Die pädagogischen Zwecke sind „etwas Subjektives“ (EEE, S. 108), und der Ausdruck „Mittel“ soll „in seiner subjektiven Bedeutung“ verwendet werden (EEE, S. 114). Entscheidend für den Begriff der Erziehung ist nicht das *Wissen*, sondern der *Glaube* um die Wirksamkeit bestimmter Mittel: Erzieherisch gehandelt wird „... nur deswegen ... , weil die Handelnden *glauben*, daß diese Handlungen ... geeignete Mittel sind, um die von ihnen verfolgten Zwecke ... verwirklichen zu können“ (ME, S. 59 – meine Hervorhebung, W. H.).

Doch dieser Glaube kann falsch sein (vgl. GEW, S. 145). Dies festzustellen, ist Sache der empirischen Forschung. Insofern die Erziehungswissenschaft nach den *Ursachen* der Veränderung des Dispositionsgefüges von Educanden fragt (vgl. Abschnitt 1.4), hat sie es nicht mit dem subjektiven, sondern mit dem „objektiven Begriff des Mittels“ (EEE, S. 113) zu tun. Dieser meint ein „*zwangsläufig* wirksames (d. h. die gewollte Wirkung notwendig hervorbringendes) Mittel“ (EEE, S. 114 – Hervorhebung geändert, W. H.). Ist die Erziehungswissenschaft eine „teleologisch-kausalanalytische“ Disziplin, so liegt ihr kausalanalytisches Moment in der *objektiven* Relation zwischen Zwecken (qua Wirkungen) und Mitteln (qua Ursachen) (vgl. ME, S. 60; EEE, S. 14, 147). Die Wirksamkeit von Mitteln ist der Erziehungswissenschaft nicht *Glaube*, sondern *Wissen*. „Subjektiv“ ist ihr nur das teleologische Moment: Die Erziehungswissenschaft ist „teleologisch“, „... weil man von den durch den Willen von Personen oder Gruppen vorgegebenen Zielen oder Zwecken ausgehen muß (ME, S. 60).

Ist die Diskrepanz zwischen der begriffsanalytischen und der wissenschaftstheoretischen Aufschlüsselung des Erziehungsbegriffs lediglich eine Differenz zwischen Ideal und Realität? Umschreibt der wissenschaftstheoretische Horizont den Rahmen einer idealen Erziehung qua objektiver Kausalrelation und die Begriffsanalyse die unvollkommene Realität der Erziehung als ein auf subjektivem Glauben beruhendes Versuchshandeln? Oder haben wir es mit zwei verschiedenen, einander widersprechenden Planskizzen einer wissenschaftlichen Theorie der Erziehung zu tun? Der Glaube ist der eigentliche Widersacher einer wissenschaftlichen Pädagogik, denn eine Erziehungswissenschaft müßte *wissen*, was mit bestimmten Handlungen bei bestimmten Educanden in bestimmten Situationen zu erreichen ist. Doch was ist, wenn sich dieser Anspruch gar nicht einlösen läßt, weil er zu hoch greift? Was ist, wenn wir *immer* nur vermuten können, zu erreichen, was wir erreichen wollen?¹³

2.3. Erziehung als „Hilfe zur Selbsterziehung“ (GIESECKE)

Die Bestimmung der Erziehung als „Probierhandlung“ und ihre Erläuterung im Lichte des *subjektiven* „Zweck-Mittel-Schemas“ führen BREZINKA weg von seinem kausalistischen und deterministischen Erziehungsverständnis. Wird das pädagogische Handeln vom „Gesichtspunkt des Handelnden“ (PARSONS) aus erschlossen (EEE, S. 115), dann erweist sich dessen Lage als bestimmt „durch *unvollständiges Wissen* über die Kausalbeziehungen, die in seiner Situation wirksam sind“ und „durch *beschränkte Verfügungsgewalt* über die Bedingungen, von denen die Verwirklichung des Gewollten abhängt“ (ebd. – meine Hervorhebungen, W. H.). Diese „wesensmäßige“ Beschränktheit des erzieherischen Handelns ist nicht zuletzt im „Objekt der Erziehung“ (GEW, S. 131) begründet: im Educanden. Denn die

erzieherischen Handlungen zielen auf Menschen, „... in denen schon ganz unabhängig davon zahlreiche reaktive und spontane Lernvorgänge vor sich gehen, die vom Erzieher *nicht kontrolliert werden können*“ (EEE, S. 20 – meine Hervorhebung, W. H.). Die Leistung des Lernens und damit der Dispositionsänderung kann einzig und allein der Lernende selbst erbringen (GEW, S. 84ff., 188, 215; EEE, S. 61, 210f.). Der Educand ist ein „Subjekt eigenen Wollens“ (EEE, S. 132), das „sich selbst Ziele zu setzen und ihnen gemäß zu handeln“ (EEE, S. 200) vermag.

Die Erziehung ist offensichtlich deshalb ein Versuch, weil sie *kein Machen* ist: „Durch Erziehung kann die Persönlichkeit des Educanden nicht *gemacht* werden, sondern durch Erziehung kann höchstens *ergänzt* werden, was von selber wird“ (EEE, S. 210f.)¹⁴. Der Erzieher versucht, den Menschen, den er erzieht, „so zu beeinflussen, daß dieser *durch seine eigene Aktivität* dem als Zweck gesetzten Persönlichkeitszustand näher kommt“ (EwG, S. 69 – meine Hervorhebung, W. H.). BREZINKA wendet sich ausdrücklich gegen WINNEFELD, der das pädagogische Handeln als einen „Steuerungsvorgang“ bezeichnet: „Dieses Bild des ‚Steuerers‘ ist problematisch, weil es dazu verleitet, eine stärkere Verfügungsgewalt des Erziehers (des ‚Steuernden‘) über den Educanden (den ‚Gesteuerten‘) anzunehmen, als tatsächlich besteht. ... Wer ein Fahrzeug steuert, ist im allgemeinen Herr der Vorgänge, die zur Erreichung des Zieles führen; *er beherrscht die notwendigen Bedingungen*“ (GEW, S. 89 – meine Hervorhebung, W. H.). Genau diese Vorstellung, der Erzieher könnte jemals die „notwendigen Bedingungen“ zur Erreichung von Erziehungszielen beherrschen, scheint BREZINKA abweisen zu wollen. Immer wird der Erzieher „höchstens ... versuchen“ können, seine Educanden zum „Lernen bestimmter Inhalte“ zu bringen; „ob diese Inhalte ... tatsächlich gelernt werden, bleibt offen“ (GEW, S. 85, 131). Deshalb soll auch der Begriff „Lernziel“ nicht als „Ziel für einen Lernenden“ definiert werden, denn dadurch würde „eine Verfügungsgewalt des Erziehers (‚Steuerung‘, ‚Kontrolle‘) über die Lernprozesse im Educanden vor(getäuscht), *die es nicht gibt*“ (GEW, S. 131 – meine Hervorhebung, W. H.).

Wenn Lernvorgänge bestenfalls *angeregt*, niemals aber kontrolliert werden können, dann erweist sich das Programm einer „Theorie der erzieherischen Wirkung“ (EEE, S. 80ff.) erneut als Fiktion. Denn diese Theorie hätte etwas zu ermöglichen, das die Beschaffenheit des pädagogischen Gegenstandes gar nicht zuläßt: die *Beherrschung* der notwendigen Bedingungen einer erfolgreichen Erziehung. Eine „Theorie der erzieherischen Wirkung“ müßte untersuchen, „... ob ein *kausaler Zusammenhang* zwischen dem erzieherischen Handeln und den Lernvorgängen beziehungsweise Lernergebnissen im Schüler besteht“ (EEE, S. 83 – meine Hervorhebung, W. H.). Doch diese Art von Wissen scheint nicht möglich zu sein (vgl. Abschnitt 1.6). Zwar kann der Erzieher die Grenzen seines Wissens hinausschieben, „aber gemessen am Ideal einer zweckrationalen Erziehung kommt er *nie* über diese Grenzen hinweg“ (EEE, S. 204 – meine Hervorhebung, W. H.).

2.4. Ansätze einer nicht-technologischen Handlungstheorie

Auf dem Hintergrund dieser erneuten Skepsis gegenüber der Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft gewinnt BREZINKAS Rekonstruktion des Erziehungsbegriffs als „Probierhandlung“ einen besonderen Anstrich. Die Bestimmung des

pädagogischen Handelns als „Versuch“, der niemals die Garantie haben kann, zu erreichen, was er erreichen will, kommt einem Eingeständnis gleich, daß eine *erfolgreiche* Planung pädagogischen Handelns nie möglich sein wird, so lange jedenfalls nicht, wie man als Ideal der Planung die Kenntnis *aller* Bedingungen einer Handlungssituation ansetzt (vgl. EEE, S. 22). Die Erziehung hat *immer* „Versuchscharakter“ (GEW, S. 88) und kann *prinzipiell* über die Bedingungen ihres Erfolgs nicht verfügen.

BREZINKA kommt damit der Position SPRANGERS nahe, der ebenfalls von der prinzipiellen Unverfügbarkeit eines Handelnden über die Resultate seines Tuns ausgeht: „Was ist alltäglicher, als daß unsere Absichten, auch die bestdurchdachten, vom ernstesten Gang des Schicksals oder vom törichtesten Zufall durchkreuzt werden? Wir können planen, wollen, handeln; die Erfolge haben wir nicht in der Hand. Auf keinem Gebiet tritt dies so deutlich und enttäuschend zutage, wie auf dem der Erziehung“ (SPRANGER 1969, S. 349). SPRANGER meint daher, „daß das Nicht-voraus-berechnen-Können im zentralsten Wesen der Erziehung begründet liegt“ (ebd., S. 386). Dies deshalb, weil das pädagogische Handeln weder als technisches noch als künstlerisches Handeln begreifbar ist, da der Educand „eigenständig“ ist und den Intentionen des Erziehers immer eine eigene Deutung entgegensetzt. *Immer* gehört das Scheitern oder Mißraten von Absichten zu den Möglichkeiten erzieherischen Handelns.

Das scheint auch BREZINKA sagen zu wollen. Doch gibt es einen wesentlichen Unterschied: BREZINKA bezeichnet mit Emphase das *erzieherische* Handeln als einen Versuch, während SPRANGER *jedem* Handeln Versuchscharakter zuschreibt. Daraus wird ersichtlich, daß BREZINKA etwas betont, das dieser besonderen Aufmerksamkeit nicht bedarf, da es von allgemeiner Gültigkeit ist. *Jedes* Handeln hat Versuchscharakter, nicht nur das pädagogische, und zu jedem Handeln gehören konstitutiv die Möglichkeiten des Scheiterns und der unbeabsichtigten Nebenwirkung. Die Definition von Erziehung als „Probierhandlung“ ergibt einen Sinn nur auf dem Hintergrund einer Kontrastvorstellung, die die *vollständige Beherrschung* des pädagogischen Prozesses für möglich hält. Gibt es diese Vorstellung *nicht*, dann ist *jede* Handlung ein Versuch, und es erübrigt sich der gesonderte Hinweis auf den Versuchscharakter des *erzieherischen* Handelns. Doch BREZINKA fehlt ein solcher „offener“ Handlungsbegriff. Er ist blockiert vom Gedanken an ein pädagogisches Handeln als deterministische Kausalrelation. Um den Versuchscharakter der Erziehung herauszustreichen, bleibt ihm daher nur die Möglichkeit, den Handlungsprozeß aufzutrennen und als *Torso*, als Absicht, zu rekonstruieren.

2.5. Erziehung zwischen Intention und Wirkung

Handlungen haben eine zeitliche Struktur. Wer handelt, erhebt den Anspruch, Anfang einer „zeitlichen Ereignisgestalt“ zu sein, deren Ende er ebenfalls bestimmen kann (vgl. KAULBACH 1982, S. 84). Anfang und Ende einer Handlung sind nicht voneinander trennbar. Vielmehr ist der Anfang immer schon (intentional) auf das Ende ausgerichtet und das Ende (reflexiv) auf den Anfang zurückbezogen. Handlungen sind in dieser Doppelheit der Perspektiven von vorher und nachher. Gäbe es nur die prospektive Sicht, dann hätten wir es lediglich mit einer *geplanten*

Handlung zu tun. Eine Handlung muß aber *ausgeführt* werden, und dann gibt es auch den Blick zurück. Handlungen gliedern sich daher in verschiedene Phasen: die Phase der Planung, die Phase der Ausführung und die Phase der Reflexion (vgl. ebd., Kap. IV).

Messen wir BREZINKAS Explikation des Erziehungsbegriffs an diesem philosophischen Verständnis von Handlung, wird ersichtlich, daß BREZINKA lediglich einen *Ausschnitt* der Struktur einer Handlung erfaßt. Denn Handlungen sind nur in ihrer Anfangsphase Versuche. Sie sind nur solange ein Risiko, wie sie nicht ausgeführt werden. Haben wir gehandelt, dann *wissen* wir, ob unser Versuch gelungen ist oder nicht. In der Retrospektive ist das Handeln nicht mehr Versuch, sondern *Erfolg* oder *Mißerfolg*. BREZINKA selbst betont, die Ungewißheit über die Wirkung einer erzieherischen Handlung bestehe „zum Zeitpunkt dieses Handelns“ (GEW, S. 87 – meine Hervorhebung, W. H.). Über die Wirkung erzieherischer Akte sei „im vorhinein ... nichts auszumachen“ (PeW, S. 198 – meine Hervorhebung, W. H.). Im *nachhinein* aber, wenn die Handlung zu Ende ist und im Geiste vor mir steht, ist die Ungewißheit vorbei. BREZINKA denkt sich die Erziehung als ein Handlungs-geschehen, „... aber er begreift die Struktur der Handlung unvollständig“ (OELKERS 1981, S. 753).

Es scheint mir richtig zu sein, den Erziehungsbegriff „ohne Rücksicht auf den *Erfolg*“ (GEW, S. 61) zu rekonstruieren. Doch ist es falsch, Erziehung begrifflich nur als Absicht einzuführen. Selbstverständlich hat derjenige, der „etwas zu tun versucht, ... nicht notwendig auch Erfolg“ (GEW, S. 88). Doch er erzielt *notwendig* eine *Wirkung*. BREZINKA will den Erfolg vom Erziehungsbegriff loskoppeln und übergeht dabei die *Wirkung* der Erziehung. In der Fixierung auf den möglichen Mißerfolg wird vergessen, daß die Erziehung auch Erfolg haben kann.

2.6. Eine dualistische Erziehungstheorie

Als Versuch definiert, entspricht das erzieherische Handeln lediglich seiner Planung. Eine nur geplante Handlung wird aber nie mit ihren *Grenzen* konfrontiert. BREZINKA stellt zu recht fest, die „Grenzen eines Handelns“ würden am *Mißerfolg* erkannt, „... d. h. daran, daß das, was man erreichen wollte, mit dem angewendeten Mittel nicht erreicht worden ist“ (EEE, S. 190). Ohne die Möglichkeit, unsere Mißerfolge zu analysieren, gerate unser Handeln in die Sphäre der „Erziehungsphantasien“ (EEE, S. 208). Doch wenn wir dies verhindern wollen, dann müssen wir den Erziehungsbegriff dementsprechend einführen. Der Absichtsbegriff der Erziehung gibt BREZINKAS System der Erziehungswissenschaft einen *idealistischen* Anstrich. Der Gegensatz eines Absichts- und eines Wirkungsbegriffs entspricht dem Gegensatz einer „Gesinnungs-“ und einer „Verantwortungsethik“. Wie eine Gesinnungsethik im Bereich der Intentionen verbleibt und sich nicht um die Folgen des Handelns kümmert (vgl. WEBER 1973, S. 174f.), so eine Erziehungstheorie, die nur die Absicht, nicht aber die Wirkung der Erziehung begreifen kann. Damit wird unfassbar, was das pädagogische Subjekt überhaupt vermag. Der Erzieher wird zum souveränen Manipulator des Kausalgefüges der pädagogischen Wirklichkeit, da er selbst nicht betroffen wird von der „Naturkausalität“ (KANT)¹⁵.

Die begriffsanalytische Rekonstruktion der Erziehung als Absicht und Versuch führt also zurück zur metatheoretischen Begründung der Erziehungswissenschaft als technologische Disziplin. Dies zum Preis eines „mystery-mastery complex“ (vgl. BAKAN 1965). Denn nun ist die pädagogische Wirklichkeit *zweigeteilt*: Einem beherrschbaren („mastery“) Gefüge von Kausalbeziehungen (dem Objekt der Erziehung) steht ein geheimnisvoller („mystery“) Manipulator gegenüber (das Subjekt der Erziehung). Während BREZINKAS Wissenschaftsbegriff objektivistisch („positivistisch“) inspiriert ist, erweist sich sein Handlungsbegriff als subjektivistisch („idealistisch“). Der Erzieher als Arrangeur der auf den Educanden einwirkenden Kausalmechanismen wird zur „transzendentalen ‚Idee‘“ (KANT) und fällt aus der Welt heraus, die er beherrschen will. Einer mechanistischen Modellierung des Objekts von Erziehungshandlungen steht eine mentalistische Modellierung des Subjekts der Erziehung gegenüber. Das „System der Erziehungswissenschaft“ gerät damit in die Aporien einer cartesianischen Grundlegung der Wissenschaft¹⁶.

Dabei ist es insbesondere die *ahistorische Ontologie*, die mit einer cartesianischen Wissenschaftstheorie verbunden ist, die zum Kern der Inkonsistenzen in BREZINKAS System führt. Seine metatheoretische Begründung der Erziehungswissenschaft ist ausgerichtet auf eine zeitlose Wirklichkeit. Der Idealfall einer Theorie wäre ein „System von Gesetzesaussagen“ (ME, S. 125), innerhalb dessen *alle* Bedingungen eines Ereignisses bekannt sind und das Ergebnis selbst deduktiv aus den Gesetzen hergeleitet werden kann (vgl. ME, S. 121 ff.). Da allgemeine Gesetze „an allen Orten und zu allen Zeiten“ (ME, S. 121) gelten, sind sie auf eine Wirklichkeit bezogen, in der es keinen Unterschied zwischen Vergangenheit und Zukunft gibt. Die *gerichtete* Zeit ist ihnen nicht faßbar. Doch im Bereich des Handelns läßt sich die Zeit nicht eliminieren. Handlungen, gerade auch erzieherische Handlungen, sind irreversibel: „... keine Erziehungshandlung kann ungeschehen gemacht werden, sie hat ihre Wirkung“ (LOCHNER 1975, S. 176).

Die Explikation des Handlungsbegriffs in seiner vollen *zeitlichen* Struktur würde BREZINKA in Widerspruch bringen zu seiner wissenschaftstheoretischen Begründung des „Systems der Erziehungswissenschaft“. Es würde ersichtlich, daß wir *prinzipiell* keine Verfügungsgewalt über unsere Handlungen bzw. über deren Wirkungen haben. Zwischen Absicht und Wirkung pädagogischen Handelns besteht eine nie endgültig zu überbrückende Kluft, da die Wirklichkeit, in der wir handeln, selbst zeitlich strukturiert ist (vgl. HERZOG, im Druck b). Ein souveränes Handlungssubjekt erweist sich als Illusion. Für die Pädagogik folgt daraus, daß ihr Wissen eine andere Form annehmen muß als jene, die BREZINKA mit Hilfe der analytischen Wissenschaftstheorie expliziert. Diese andere Wissensform könnte das sein, was traditionellerweise „prudentielles Wissen“ genannt wird (vgl. WANDEL 1980). Da das Handeln des Erziehers immer unter Bedingungen der Ungewißheit stattfindet, muß er „vorsichtig“ und „klug“ vorgehen.

3. Fazit

Auch wenn von BREZINKA bislang nur wissenschaftstheoretische und begriffsanalytische „Vorarbeiten“ zu einem System der Erziehungswissenschaft vorliegen (EEE, S. 3), kann doch bereits abgeschätzt werden, inwiefern diesem System Erfolg beschieden sein kann. BREZINKAS „Entwurf“ (ME, S. VII) bzw. „Grundriß“

(EEE, S. 3) einer systematischen Pädagogik ist inkonsistent. Die wissenschaftstheoretische und die begriffsanalytische Arbeit behindern sich gegenseitig, so daß zuletzt nur mehr die *Fiktion* eines erziehungswissenschaftlichen Systems zurückbleibt. Auch wenn man sich mit BREZINKAS Grundentscheidung, die Erziehung als ein *Handeln* zu rekonstruieren, einverstanden erklären kann, läßt sich nicht darüber hinwegsehen, daß er mit zwei verschiedenen Handlungsmodellen operiert, die sich nicht widerspruchsfrei zusammenbringen lassen. Im *wissenschaftstheoretischen* Kontext wird das erzieherische Handeln als zweckrationale Manipulation von Kausalketten begriffen, die letzten Endes die Möglichkeit der *Verfügung* des Subjekts der Erziehung über sein Objekt unterstellt. Die Zwecke erzieherischer Handlungen werden als Wirkungen betrachtet, die durch Kontrolle ihrer Ursachen mit einer kalkulierbaren Sicherheit hervorgebracht werden können. Zwischen Intention und Wirkung besteht kein prinzipieller Bruch, sondern höchstens empirische Unvollkommenheit: mangelhafte erziehungswissenschaftliche Theorie oder fehlendes Wissen des Erziehers.

Im *begriffsanalytischen* Kontext dagegen erscheint das pädagogische Handeln als ein prinzipiell fragiles Unternehmen. Zwischen Absicht und Wirkung liegen Welten, die es notwendig machen, die Erziehung definitorisch als einen „Versuch“ zu präzisieren. Der Erfolg des erzieherischen Handelns ist dermaßen ungewiß, daß der Erziehungsbegriff von „Merkmalen, die auf die Wirkung oder den Erfolg bezogen sind“, völlig freizuhalten ist (GEW, S. 174). Damit wird eine nicht-technologische Theorie der Erziehung sichtbar, die die *prinzipielle Offenheit* des Handelns betont und in einem scharfen Gegensatz steht zu einem deterministischen Handlungs-begriff. Die in der „umgangssprachlichen Grundbedeutung“ des Erziehungsbegriffs (GEW, S. 48) angelegte intuitive Theorie der Erziehung erschließt das pädagogische Handeln als ein *zeitlich* strukturiertes Geschehen. Damit ist der Bruch zwischen Intention und Wirkung einer Handlung *nicht eliminierbar*, sondern konstitutiv für jede Art von Handeln (vgl. OELKERS 1982). *Jedes* Handeln ist ein bloßer Versuch, und *jedes* Handeln hat unvermeidlich Nebenwirkungen. Es ist „menschlich“, daß wir gelegentlich Dinge erreichen, die wir nicht beabsichtigen.

Die Einsicht in die Grenzen des menschlichen Handelns führt zur *Bescheidenheit*, und BREZINKA ruft durchaus dazu auf (z. B. EEE, S. 214; GEW, S. 149). Doch sein Appell hätte mehr Gewicht, wenn er von einem „System der Erziehungswissenschaft“ getragen würde, das in der *Offenheit* der pädagogischen Handlungsstruktur begründet wäre. Doch das ist nicht der Fall, denn BREZINKA dringt bei seiner Explikation des Erziehungsbegriffs nicht bis zu einem offenen Handlungsverständnis vor. Er bekommt eine nicht-technologische Handlungstheorie nur gerade in Andeutungen zu Gesicht, ohne sie wirklich begrifflich fassen zu können. Er ist gezwungen, seine Einsicht in die Grenzen des (erzieherischen) Handelns in einer Sprache auszudrücken, die ihr nicht gerecht wird. Die Offenheit der Handlungsstruktur wird ins Korsett des Intentionsbegriffs gezwängt und damit verdunkelt. Der *zeitliche* Charakter des (pädagogischen) Handelns wird unterschlagen, wenn es Erziehung allein in der *Absicht zu erziehen* gibt. Zur Bescheidenheit besteht kein Anlaß mehr, denn in den Grenzen des Bewußtseins ist alles möglich, da sich alles „phantasieren“ läßt. Die Omnipotenz des Denkens kann sich mit der Omnipotenz des (zweckrationalen) Machens zur Fiktion der Synthetisierung des Educanden steigern. Wüßten wir als absolutes Bewußtsein um die „langen und weitverzweigten

Kausalketten“ (EEE, S. 116) der pädagogisch relevanten Wirklichkeit, dann könnten wir unsere Erziehungserfolge vorausberechnen und ohne Risiko planen. Dann ließe sich das Werden von Educanden der Gewalt des Zufalls entreißen, wie schon HERBART gefordert hat (vgl. GEW, S. 184).

Die Reduktion des Erziehungsbegriffs auf Intentionalität führt zurück zum technologischen Handlungsmodell der wissenschaftstheoretischen Begründung des „Systems der Erziehungswissenschaft“. Die Ahnung der Unverfügbarkeit über die Wirkungen des (pädagogischen) Handelns schlägt, sobald sie begrifflich gefaßt werden soll, ins Gegenteil der totalen Manipulierbarkeit um. Könnte BREZINKA den zeitlichen Charakter des Handelns *theoretisch* begreifen, dann müßte er die Erziehung nicht als ein Versuchshandeln bestimmen, und er käme nicht auf die Idee, das erzieherische Handeln lediglich als Torso, als Absichtsbegriff, einzuführen. Doch BREZINKA fehlen die theoretischen Mittel zu dieser Einsicht. Mit seiner Orientierung an der „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie“ ist er einer (heimlichen) Ontologie verpflichtet, die das Pädagogische als *zeitlose Wirklichkeit* rekonstruieren will. Einer statischen, von ewig gültigen Gesetzen beherrschten Erziehungswirklichkeit steht ein reines, von bloßen Absichten erfülltes Erziehungsbewußtsein gegenüber, und beide treten nicht wirklich in Kontakt zueinander.

Dieser Cartesianismus verdankt sich einer positivistischen Grundeinstellung. Auch wenn BREZINKA seine wissenschaftstheoretische Position als „Konstruktivismus“ bezeichnet (EEW, S. 348; PEW, S. 23, 64; ME, S. 35, 127), trifft diese Selbstcharakterisierung nur bedingt zu. Sein Wahrheitsbegriff ist „realistisch“: Wahrheit ist „Übereinstimmung einer Aussage mit der Wirklichkeit“ (ME, S. 118, 136). Es ist die ausschließliche Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft, „mit den Mitteln des kritischen Denkens nach der Wahrheit zu suchen und sie unverkürzt und sachgerecht darzustellen“ (WK, S. 100). Daraus ergibt sich der Anspruch, die pädagogische Wirklichkeit in ihrer „ungeheuren Komplexität“ (z. B. EEE, S. 15) theoretisch abzubilden. Doch dies ist eine unsinnige Forderung an eine wissenschaftliche Theorie. Denn Theorien haben die Komplexität der Wirklichkeit nicht abzubilden, sondern zu *reduzieren*. Nicht nur verpflichtet sich BREZINKA mit der Forderung nach Wahrheit als Darstellung von Wirklichkeit einem positivistischen Wahrheitsbegriff (vgl. LANGE 1979), er vermag auch – angesichts der Komplexität der Erziehungswirklichkeit – nicht mehr an die Möglichkeit einer pädagogischen Theorie zu glauben. Da die pädagogische Realität „äußerst komplex“ (EEE, S. 116) und „unbeschreiblich kompliziert“ (ME, S. 112) ist, kann man letztlich nie genügend wissen, um die Erziehung zweckrational zu planen. Die epistemologisch bedingte Skepsis steigert sich mit dem resignativen Verständnis von Erziehung als bloßem Versuch zum Bild einer fiktiven Erziehungswissenschaft¹⁷. Die Erziehungswissenschaft wird dem „Kindheitsstadium . . . , über welches das Fach auch heute noch kaum hinausgekommen ist“ (ME, S. 114), nie wirklich entwachsen. Doch dem ist nur deshalb so, weil sich BREZINKA mit der Entscheidung für die „Wissenschaftslehre der Analytischen Philosophie“ einer positivistischen Haltung verschrieben hat, die aufgrund ihrer Unempfindlichkeit für die zeitliche Struktur der Wirklichkeit die konstruktiven Ansätze zu einer Erziehungstheorie in BREZINKAS begriffsanalytischen Arbeiten nicht zu katalysieren vermag. Die Wissenschaftstheorie behindert die Begriffsanalyse, so daß BREZINKAS „System der Erziehungswissenschaft“ schließlich vom „Paradox der Begriffsbildung“ eingeholt wird.

Anmerkungen

- 1 Ich zitiere die Schriften BREZINKAS gemäß den im Literaturverzeichnis angeführten Siglen.
- 2 Diese Dreiteilung scheint BREZINKA ursprünglich nicht vorgesehen zu haben. In einer frühen Arbeit heißt es, er habe „... die Basisentscheidung getroffen ... , die traditionelle ‚Pädagogik‘ sollte ... nach ‚Philosophie der Erziehung‘ und empirischer ‚Erziehungswissenschaft‘ unterschieden werden ...“ (WEW, S. 167; vgl. noch EEE, S. 85). Weshalb BREZINKA schließlich eine dritte Form pädagogischen Wissens zugelassen hat, darüber werden weiter unten Vermutungen angestellt (vgl. Ende von Abschnitt 1.5 und Abschnitt 1.6).
- 3 Allerdings wird die „normative Philosophie der Erziehung“ ebenfalls als „Metatheorie“ abgehandelt. Zwar ist die Forderung deutlich genug, die normative Philosophie der Erziehung habe „normative Orientierungshilfe“ zu bieten und „normgebend“ zu sein (ME, S. 218; GE, S. 157), doch diskutiert BREZINKA vor allem die „Probleme einer analytisch-erkenntniskritischen Philosophie der normativen Philosophie der Erziehung“ (ME, S. 220, Anm. 14), d. h. die *metatheoretische* Problematik von Erziehungszielen und -mitteln. Damit wird die „Philosophie der Erziehung“ endgültig auf Metatheorie zurechtgestutzt. Andererseits ist ein großer Teil der neueren Arbeiten BREZINKAS der normativen Philosophie der Erziehung zuzuordnen (vgl. EwG, GE, T). Ausdrücklich geht es dabei um „erziehungsphilosophische Studien“, die den „Erziehern und Erziehungspolitikern“ *Orientierungshilfen* für ihre Entscheidungen geben sollen (vgl. GE, S. 157). Doch der Zweifel BREZINKAS, ob dies überhaupt „zu den Aufgaben der Erziehungsphilosophie“ gehört, ist unübersehbar (vgl. GE, S. 159). Nochmals vermag sich der (wertneutrale) metatheoretische („metaethische“) Standpunkt vernehmlich zu machen.
- 4 Insofern ist mit dem ursprünglichen Titel „Von der (traditionellen) Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ treffender charakterisiert, was BREZINKA tatsächlich vorlegt, als mit dem späteren Titel „Metatheorie der Erziehung“. Dies trotz der anderslautenden Beteuerung BREZINKAS (vgl. ME, S. VI).
- 5 Den zweiten Aufgabenbereich der Erziehungswissenschaft bildet die „Historiographie der Erziehung“ (vgl. ME, S. 168 ff.).
- 6 Zur Kritik dieser kaum mehr haltbaren Argumentation vgl. z. B. DRERUP/TERHART 1979, S. 383 ff.
- 7 Allerdings heißt es etwas früher, ausschlaggebend für die Zuordnung einer Handlung zur Klasse der erzieherischen Handlung sei „... *lediglich*, daß die gewollte Wirkung von dem, der sie hervorzubringen beabsichtigt, gemäß *seiner* Wertordnung als wertvoll gewertet wird“ (ME, S. 46 – erste Hervorhebung von mir, W. H.).
- 8 „Über die Erziehung schreiben, heißt beinahe über alles auf einmal schreiben“ (JEAN PAUL, zit. nach EEE, S. 213).
- 9 Zu denen auch die Erziehungswissenschaft gehört (vgl. KwP, S. 85; ME, S. 66 ff.).
- 10 Jedenfalls kann es nicht das Moment der *Weltanschaulichkeit* sein, das eine Praktische Pädagogik legitimieren könnte (vgl. ME, S. 103). Denn „weltanschaulich“ ist auch die (normative) Philosophie der Erziehung: „Jede normative Philosophie der Erziehung fußt auf Entscheidungen, die eine weltanschauliche Grundlage haben“ (ME, S. 206). Im weiteren liegt vielleicht hier – in der Fiktionalität des „Systems der Erziehungswissenschaft“ – der Grund, weshalb BREZINKA in letzter Zeit vorwiegend zu Fragen der normativen Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik publiziert hat (vgl. EwG, GE, T).
- 11 Während die Begründung im wissenschaftstheoretischen Kontext deduktiv ist.
- 12 Denn auch die „Erziehungsbedürftigkeit“ kann „... im Unterschied zu den Begriffen ‚Erziehung‘ und ‚Erziehungsziel‘ nicht als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft angesehen werden“ (GEW, S. 216).

- 13 Angesichts der Schwierigkeiten erziehungswissenschaftlicher Forschung schreibt BREZINKA: „Unter diesen Umständen wird man nie anders als auf Grund von *Vermutungen* handeln können“ (PeW, S. 207).
- 14 Genau gegenteilig lauten aber die folgenden Stellen: Wer erzieht, will etwas aus einem Menschen „machen“ (EEE, S. 148); er will „bestimmte Menschen anders machen“ (EEE, S. 186); er hat das Bild einer vollkommen(er)en Persönlichkeit vor Augen, zu der er einen Menschen „machen will“ (ME, S. 44); etc. (vgl. auch Abschnitt 1.4).
- 15 Der Erzieher ist denn auch kein Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Theorie. Das „System der Erziehungswissenschaft“ zerfällt in eine Ziel-, eine Mittel- und eine Objektlehre (vgl. EEE, S. 121 f., GEW, S. 12). Eine „Lehre vom Erzieher“ ist nicht vorgesehen (vgl. aber ME, S. 54). Damit wird nur die Konsequenz gezogen aus der Bestimmung der Erziehungswissenschaft als „technologische Wissenschaft“ (vgl. Abschnitt 1.5). Denn der Techniker ist kein Gegenstandsbereich einer technologischen Theorie, sondern derjenige, der sie anwendet.
- 16 Dies trotz der explizit anticartesianischen Haltung BREZINKAS (vgl. ME, S. 23 f.). Vgl. auch HERZOG (im Druck a).
- 17 Ich nehme nicht an, daß BREZINKA sein „System der Erziehungswissenschaft“ als eine jener *notwendigen Fiktionen* bzw. „Glaubensüberzeugungen“ erachtet, die Menschen seiner Ansicht nach brauchen, um in Gemeinschaft leben zu können und ihr Bewußtsein zu integrieren (vgl. GE).

Literatur

(a) Schriften BREZINKAS

- | | |
|-----|--|
| PeW | Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt 1964, S. 192–220. |
| kPE | Eine kritische Prinzipiengeschichte der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 11 (1965), S. 270–287. |
| WK | Wissenschaft und Konfession im Rahmen der akademischen Lehrerbildung. In: BREZINKA, W.: Der Erzieher und seine Aufgaben. Stuttgart 1966, S. 81–105. |
| KwP | Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 53–88. |
| WEW | Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 135–168. |
| EEW | Empirische Erziehungswissenschaft. In: Lexikon der Pädagogik. Hrsg. vom WILLMANN-Institut. Band 1. Freiburg 1970, S. 347–350. |
| PEW | Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft – Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971. |
| ME | Metatheorie der Erziehung – Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik. München 1978. |
| GEW | Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft – Analyse, Kritik, Vorschläge. München ¹ 1981. |
| EEE | Erziehungsziele – Erziehungsmittel – Erziehungserfolg – Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. München ² 1981. |
| EwG | Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft – Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München 1986. |
| GE | Glaube und Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 145–166. |
| T | Tüchtigkeit – Analyse und Bewertung eines Erziehungszieles. München 1987. |

(b) Weitere Literatur

- BAKAN, D.: The Mystery-Mastery Complex in Contemporary Psychology. In: *American Psychologist* 20 (1965), S. 186–191.
- DRERUP, H./TERHART, E.: Wissensproduktion und Wissensaneignung im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 377–394.
- HERZOG, W.: Wissenschaft und Wissenschaftstheorie – Versuch einer Neubestimmung ihres Verhältnisses am Beispiel der Pädagogik. In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* (im Druck). (a)
- HERZOG, W.: Psychologie und Zeit. In: PETZOLD, H. (Hrsg.): *Die Zeit in der Psychotherapie*. Paderborn (im Druck). (b)
- KAMLAH, A.: Wie arbeitet die analytische Wissenschaftstheorie? In: *Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie* 11 (1980), S. 23–44.
- KAULBACH, F.: *Einführung in die Philosophie des Handelns*. Darmstadt 1982.
- LANGE, H.: Ein dogmatischer Rückfall hinter POPPER. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 403–422.
- LOCHNER, R.: *Phänomene der Erziehung*. Meisenheim am Glan 1975.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 739–767.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt 1982, S. 139–194.
- PASCHEN, H.: Zur Systematik der Erziehungswissenschaft und ihrer Repräsentation an Wissenschaftlichen Hochschulen. In: *Bildung und Erziehung* 34 (1981), S. 20–34.
- SCHUEERL, H.: Probleme einer systematischen Pädagogik. In: ELLWEIN, TH./GROTHOFF, H.-H./RAUSCHENBERGER, H./ROTH, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*. Band 4. Berlin 1975, S. 13–88.
- SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In: *Gesammelte Schriften*. Band 1. Hrsg. von G. BRAUER und A. FLITNER. Heidelberg 1969, S. 348–405.
- STEGMÜLLER, W.: *Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie*. Band IV. Berlin 1973.
- WANDEL, F.: Prudentielle Traditionen der Praxeologie. In: *Pädagogische Rundschau* 34 (1980), S. 259–273.
- WEBER, M.: Der Beruf zur Politik. In: *Soziologie – Universalgeschichtliche Analysen – Politik*. Hrsg. von J. WINCKELMANN. Stuttgart 1973, S. 167–185.

Abstract

Educational Theory as Fiction? – On the Theoretical Foundation of WOLFGANG BREZINKA'S System of Educational Science

BREZINKA is one of few contemporary educational theorists who are working towards a systematic theory of education. His approach includes both the philosophy of science and conceptual analysis. BREZINKA uses the philosophy of science, or more specifically, a dogmatic form of analytical scientific theory, in order to justify the position of education as science. Conceptual analysis serves the explication and clarification of the basic concepts of the system of educational science. Here BREZINKA proceeds from the actual use of educational terms in nonscientific theories of education; in this respect his method is analytic. It is shown that BREZINKA'S twofold approach to a scientific system of education leads to inconsistencies. In the context of the philosophy of science, BREZINKA reaches a causal and deterministic view of educational action, whereas in the conceptual context, he comes close to an understanding of education as open, temporally-structured action. However, due to the implicit atemporal ontology of his epistemological position, BREZINKA is unable to arrive at an adequate understanding of the historical structure of human (educational) action. Thus, his blueprint for a scientific system of education degenerates to fiction.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Walter Herzog, Brühlbergstraße 21, CH-8400 Winterthur.